

University of Groningen

Woorden leren: context, raden en onthouden: Hoe zit het nu écht?

Mondria, J.A.

Published in:
Levende Talen

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:
1997

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Mondria, J. A. (1997). Woorden leren: context, raden en onthouden: Hoe zit het nu écht? *Levende Talen*, 523, 476-480. <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/1138/1104>

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

Woorden leren: context, raden en onthouden

Hoe zit het nu écht?

In de literatuur over het leren van woorden in het vreemdetalenonderwijs komen de termen *context* en *raden* (d.w.z. het afleiden van de betekenis van een onbekend woord met behulp van de context en de woordvorm) met grote regelmaat voor. Van de aanwezigheid van een context bij het leren en van raden wordt namelijk aangenomen dat het een positief effect heeft op het onthouden van woorden (vgl. Schouten-van Parreren 1985, 1986). Woorden die in een context worden geleerd (bijv. in een zin of in een tekst) zouden beter worden onthouden dan woorden die 'los' (d.w.z. zonder context, bijv. in een tweetalig lijstje) worden geleerd. Verder zouden woorden waarvan de betekenis door de leerder wordt geraden, beter worden onthouden dan woorden waarvan de betekenis wordt gegeven, bijvoorbeeld in de vorm van een vertaling. In dit artikel wordt nagegaan welke evidentie er is met betrekking tot de effecten van context en raden op het onthouden en wordt verslag gedaan van twee leerexperimenten op dit gebied.

Context

De aanname dat context bij het leren een positief effect heeft op het onthouden is leerpsychologisch heel plausibel. De aanwezigheid van een context bij het leren biedt de leerder namelijk de mogelijkheid om allerlei mentale verbindingen, 'koppelingen', te vormen tussen het te leren woord en de context. Deze koppelingen kunnen later behulpzaam zijn bij het herinneren van het woord en zijn betekenis. Zo kan het zijn dat een leerder na verloop van tijd de betekenis van een woord niet meer weet, maar nog wel weet in welke context hij het woord is tegengekomen. In veel gevallen kan hij dan via die context alsnog weer op de betekenis komen. Die redenering voortzettend, is te verwachten dat het effect van context op het onthouden groter is naarmate de context meer aanknopingspunten voor het onthouden bevat. Zo zal een tekst waarschijnlijk meer steun bieden bij het leren dan een losse zin.

Verder zal een zin die veel aanknopingspunten bevat met betrekking tot de betekenis van het te leren woord, een zogenaamde 'pregnante' zin (bijv. 'Le vieil homme marche à l'aide d'une canne pour ne pas tomber' [*canne* = wandelstok]) waarschijnlijk meer steun bieden bij het leren dan een zin die geen of weinig van dergelijke aanknopingspunten bevat, een zogenaamde niet-pregnante zin (bijv. 'Il a acheté une canne').

Raden

De veronderstelling dat een leerder de betekenis van een woord beter onthoudt wanneer hij die zelf raadt, dan wanneer de betekenis hem door de docent of het boek wordt aangereikt (gegeven), is leerpsychologisch ook heel plausibel. Raden is namelijk een activiteit waarbij automatisch koppelingen worden gevormd tussen het te leren woord enerzijds, en de context en de kennis waarover de leerder al beschikt anderzijds. Die koppelingen zijn vervolgens weer bevorderlijk voor het onthouden, zoals hierboven werd gesteld. Het idee dat raden een bijdrage levert aan het onthouden wordt ook gesteund door gegevens over onze moedertaalverwerving. Kinderen leren namelijk het merendeel van hun woordenschat door de betekenis van woorden uit het zinsverband op te maken. De verklaring voor het feit dat dit proces zo goed werkt, is trouwens niet dat elk goed geraden woord ook meteen wordt onthouden, want dat is niet het geval. Het proces werkt met name goed omdat kinderen met heel veel woorden worden geconfronteerd, die ook nog eens vaak worden herhaald, waardoor kinderen uiteindelijk veel woorden leren.

In het vreemdetalenonderwijs worden leerlingen echter met veel minder woorden geconfronteerd dan in hun moedertaal. Bovendien worden de woorden minder vaak herhaald. Vandaar dat voor het vreemdetalenonderwijs geprobeerd is om het raden als leermethode te optimaliseren, waarvoor met name Schouten-van Parreren (1985, 1986) zich sterk heeft gemaakt. Zij stelt als 'raadmethode' de volgende serie handelingen voor. Eerst moet de leerder de woordbetekenis *raden* met behulp van de context en/of de woordvorm. Daarna moet hij *verifiëren* of hij de betekenis goed geraden heeft, bijvoorbeeld met behulp van een woordenboek. Vervolgens moet hij het woord *analyseren*, dat wil zeggen nagaan welke bekende elementen erin zitten waaraan hij de betekenis kan koppelen. Ten slotte moet de leerder de woordkennis consolideren via *inprenten* en/of *oefenen*. Wanneer woorden op deze manier worden geleerd, zouden ze

beter worden onthouden dan wanneer de betekenis wordt gegeven en vervolgens wordt ingeprent, de zogenaamde geefmethode.

Onderzoek

Er zijn dus goede leerpsychologische argumenten beschikbaar om te veronderstellen dat (1) de aanwezigheid van een context bij het leren en (2) raden een positief effect hebben op het onthouden van woorden. Maar is dat positieve effect ook via onderzoek aangetoond?

Een inventarisatie van het onderzoek naar het leren van woorden in *context* laat zien dat vanaf het begin van deze eeuw diverse experimenten zijn uitgevoerd waarin het leren van woorden zonder context wordt vergeleken met het leren van woorden in zinnen, en met het leren van woorden in teksten (Mondria 1996). Bij een kritische analyse blijkt echter dat de verslaglegging van sommige experimenten onvolledig is en dat andere experimenten methodologische gebreken vertonen. Van de experimenten die overblijven, wijzen de resultaten in verschillende richtingen. De conclusie moet dan ook luiden dat vooralsnog niet overtuigend is aangetoond dat de aanwezigheid van een context bij het leren een positief effect heeft op het onthouden, dit in tegenstelling tot wat vaak gedacht en geschreven wordt.

Ook naar de *raadmethode* is inmiddels het nodige onderzoek verricht (zie voor een overzicht en een kritische analyse Mondria 1996). Tot op heden is echter niet overtuigend aangetoond dat de raadmethode tot beter onthouden leidt dan de geefmethode, althans niet bij het type leren waar het in dit artikel om gaat, het intentionele leren, dat wil zeggen waarbij de leerder bewust met het leren van de woorden bezig is. Om na te gaan hoe het nu écht zit met context, raden en onthouden, heb ik twee leerexperimenten uitgevoerd met leerlingen uit het voortgezet onderwijs, waarvan ik hier in het kort verslag doe.¹ Voor de details verwijs ik naar mijn proefschrift (Mondria 1996).

Experiment 1

• Doel en opzet

Het eerste experiment had twee doelen, namelijk (1) het nagaan van het effect van verschillende typen context op het onthouden, en (2) het vergelijken van het leerresultaat van de geefmethode met dat van de raadmethode. Als typen context koos ik (a) een contextloze lijst (feitelijk het ontbreken van context), (b) een middelpregnante zinscontext (geoperationaliseerd als een zin waarin het onbekende woord een kans van 40% heeft om geraden te worden), (c) een hoogpregnante zinscontext (raadkans 90%), en (d) een (hoogpregnante) tekst. Elk van deze typen context combineerde ik met zowel de geefmethode als de raadmethode. De enige uitzondering daarbij is de contextloze lijst, die ik alleen met de geefmethode combineerde omdat het niet erg zinvol is om zonder enige context naar de betekenis van een woord te raden, in ieder geval niet bij het type woorden dat ik bij dit experiment gebruikte (zie hierna). In totaal waren er zo zeven leercondities (zie tabel 1).

Context	Leerwijze	
	Geefmethode	Raadmethode
Contextloze lijst	1	–
Middelpregnante zin	2	3
Hoogpregnante zin	4	5
Tekst	6	7

tabel 1: Overzicht van de zeven leercondities

In dit experiment koos ik om methodologische redenen voor het werken met Nederlandstalige zinnen en teksten, in combinatie met pseudo-woorden (woorden die in het Nederlands niet bestaan, maar wel hadden kunnen bestaan) als te leren doelwoorden. Zo weet je namelijk zeker dat de doelwoorden (zowel zelfstandige naamwoorden als werkwoorden) onbekend zijn, en dat de contextwoorden bekend zijn. Dat laatste is belangrijk, want als je wilt nagaan of context kan helpen bij het leren, moet je ervoor zorgen dat de contextwoorden bekend zijn zodat de context inderdaad een rol kan spelen. Zie voor voorbeelden van het gebruikte materiaal bijlage 1. Proefpersonen waren 295 leerlingen uit 4-havo/vwo van twee scholen. Binnen elk van de twee scholen werden de leerlingen aselect over de zeven condities verdeeld, waardoor aan elke conditie ruim 40 leerlingen deelnamen.

In elke conditie moesten de leerlingen de betekenis leren van tien woorden. Bij de geefmethode was de betekenis gegeven en konden de leerlingen meteen met inprenten beginnen. Bij de raadmethode moesten de leerlingen eerst de betekenis raden, waarvoor de helft van de tijd was gereserveerd. Daarna moesten ze de geraden betekenis verifiëren, en zondig corrigeren, met behulp van een alfabetische woordenlijst, waarna ze de betekenis konden inprenten. De leerlingen in de beide tekstcondities (geefmethode en raadmethode) kregen een dubbele hoeveelheid tijd toegemeten, omdat het lezen van de tekst extra tijd kostte. Direct na het leren volgde in alle gevallen een retentietoets, die bestond uit een serie niet-pregnante zinnen die elk één doelwoord bevatten. Deze toets was bedoeld om de leerlingen het idee te geven dat het experiment was afgelopen. Vier weken later volgde – voor de leerlingen onverwacht – de uitgestelde retentietoets, waarmee gemeten werd wat de leerlingen ‘echt’ onthouden hadden.

• Resultaten en conclusies

De resultaten van de uitgestelde toets zijn te vinden in tabel 2.

Context	Leerwijze	
	Geefmethode	Raadmethode
Contextloze lijst	5.2	–
Middelpregnante zin	6.2	4.1
Hoogpregnante zin	6.1	5.5
Tekst	7.6	6.7

tabel 2: Gemiddeld aantal onthouden woorden na vier weken, per conditie (max. = 10)

Als we kijken naar de geefmethode, dan zien we het volgende:

1. Woorden die in een (middel- of hoogpregnante) zinscontext worden geleerd, worden gemiddeld 17% beter onthouden dan woorden die in een contextloze lijst worden geleerd. Dit verschil is significant; een zinscontext helpt dus inderdaad bij het leren.
2. Woorden die in een hoogpregnante zinscontext worden geleerd worden níet beter onthouden dan woorden die in een middelpregnante zinscontext worden geleerd. Er is geen significant verschil in retentie tussen de beide condities. Als je woorden leert in zinnen, dan maakt het blijkbaar niet uit of een zin heel pregnant is of minder pregnant, dit in afwijking van wat de theorie voorspelde.
3. Woorden die in een tekst worden geleerd, worden 24% beter onthouden dan woorden die in een zin worden geleerd. Dit verschil is significant; een tekst helpt bij het leren dus beter dan een zinscontext.

Samenvattend kunnen we concluderen dat de aanwezigheid van een context bij het leren inderdaad een positief effect heeft op het onthouden, waarbij een tekst nog weer beter is dan een zinscontext.

Als we kijken naar de vergelijking tussen geefmethode en raadmethode, dan zien we dat de woorden bij de raadmethode bij alle typen context minder goed worden onthouden dan bij de corresponderende geefmethode. Toch kunnen we op grond van dit experiment niet concluderen dat de raadmethode tot een slechter resultaat leidt dan de geefmethode. De vorm van de raadmethode was in dit experiment namelijk nog niet optimaal, doordat de feedback op het raden pas vrij laat kwam.

Experiment 2

• Doel en opzet

Het eerste doel van dit experiment was het opnieuw maken van de vergelijking tussen de geefmethode en de raadmethode, maar nu met een geoptimaliseerde raadmethode: de leerlingen bepaalden nu zelf het moment waarop ze overgingen van het raden op het verifiëren en vervolgens op het inprenten. Ook bepaalden ze zelf hoeveel tijd ze nodig hadden voor de hele procedure, zowel bij de raadmethode als bij de geefmethode.

Het tweede doel van het experiment was het nagaan van het leereffect van de verschillende fasen van de raadmethode, te weten: raden, verifiëren en inprenten. Zo kan bepaald worden waarin de kracht van de raadmethode met name gelegen is.

Het derde doel was het nagaan van het leerrendement van de geefmethode en van de raadmethode, dat wil zeggen het leerresultaat afgezet tegen de geïnvesteerde tijd.

Het experiment werd uitgevoerd met de volgende vier leerwijzen, die tegelijkertijd de vier condities van het experiment vormden:

- A Raden
- B Raden + verifiëren
- C Raden + verifiëren + inprenten (raadmethode)

D Inprenten (geefmethode)

Als context koos ik voor hoogpregnante zinscontexten. Die contexten zijn namelijk prima voor de raadmethode en ook voor de geefmethode (vgl. experiment 1), zodat geen van beide leerwijzen op voorhand bevoor- of benadeeld wordt. Als taal koos ik voor het Frans omdat leerlingen met deze schooltaal buiten school relatief weinig geconfronteerd worden, waardoor het experiment beter controleerbaar is. Als type woorden koos ik voor zelfstandige naamwoorden en werkwoorden. Zie voor voorbeelden van het gebruikte materiaal bijlage 2.

Proefpersonen waren 38 leerlingen uit twee 3-vwo-klassen. Voorafgaand aan het eigenlijke experiment kregen zij een beknopte raadgevendheidstraining. Tijdens de eerste les van het experiment moesten de leerlingen in de ene klas de betekenis raden van 14 Franse woorden met behulp van een zinscontext (conditie A). De volgende dag moesten ze de betekenis raden van 14 andere Franse woorden, waarna ze met behulp van een alfabetische woordenlijst moesten verifiëren of ze de betekenis goed hadden geraad, en deze zo nodig moesten corrigeren (conditie B). De leerlingen in de andere klas doorliepen de beide condities in omgekeerde volgorde.

Het experiment werd in deze fase gepresenteerd als een *raad*experiment (incidenteel leren). De leerlingen waren dan ook verrast toen hun twee weken later een retentietoets (een serie niet-pregnante zinnen die elk één doelwoord bevatten)² werd afgenomen om na te gaan wat ze hadden onthouden, want ze hadden geen toets verwacht. Dat laatste was ook de bedoeling, want als je wilt weten wat het leereffect is van raden of van verifiëren, dan moet je voorkomen dat leerlingen gaan inprenten, omdat dat zou leiden tot een overschatting van het leereffect van raden en verifiëren.

De tweede fase van het experiment had een vergelijkbare opzet als de eerste, alleen werd het experiment nu gepresenteerd als een *leer*experiment (intentioneel leren). Op twee opeenvolgende dagen leerden de leerlingen in de ene klas woorden met behulp van respectievelijk de raadmethode (conditie C) en de geefmethode (conditie D). In de andere klas gebeurde hetzelfde, maar in omgekeerde volgorde. Na twee weken volgde weer een retentietoets. Ter afsluiting werd nog een toets op voorkennis afgenomen om na te gaan welke kennis leerlingen hadden van het type woorden dat bij het experiment werd gebruikt. Ten slotte moet nog worden vermeld dat gedurende het hele experiment de hoeveelheid tijd die de leerlingen in de verschillende condities besteedden, werd geregistreerd. Zie voor een globaal overzicht van de onderzoeksopzet tabel 3.

	Incidenteel leren		Intentioneel leren	
Klas 1	A + B	Toets	C + D	Toets
Klas 2	B + A	Toets	D + C	Toets

tabel 3: Globaal overzicht van de onderzoeksopzet (A = Raden; B = Raden + verifiëren; C = Raden + verifiëren + inprenten [raadmethode]; D = Inprenten [geefmethode])

Resultaten en conclusies

De belangrijkste resultaten van het experiment zijn samengevat in tabel 4, waarbij ik voor de overzichtelijkheid de aantallen onthouden woorden heb omgezet tot percentages.

Conditie	% Onthouden
Voorkennis	0
A Raden	6
B Raden + verifiëren	15
C Raden + verifiëren + inprenten (raadmethode)	47
D Inprenten (geefmethode)	50

tabel 4: Gemiddeld percentage onthouden woorden, per conditie

Bij de voorkennistoets scoorden de leerlingen 0%. De leerlingen hadden dus in principe geen kennis van het type woorden dat bij het experiment werd gebruikt.

Raden (conditie A) leidde tot een marginale, maar wel meetbare retentie van 6%. Het verschil met de voorkennistoets is significant. Raden leidt dus tot onthouden, zelfs na een interval van twee weken. Raden + verifiëren (conditie B) leidde tot een retentie van 15%. Het verschil met conditie A is significant. Het toevoegen van een verificatiefase aan het raden leidt dus tot een duidelijke verbetering van de retentie.

De raadmethode (conditie C: raden + verifiëren + inprenten) leidde tot een retentie van 47%. Het verschil met conditie B is significant. Het toevoegen van een inprentingsfase aan het raden en verifiëren leidt dus tot extra retentie. Opvallend is dat het merendeel van de retentie van de raadmethode het gevolg is van de inprentingsfase: 2/3 deel. Het aandeel van raden en verifiëren samen is duidelijk beperkter: 1/3 deel.

De geefmethode (conditie D: inprenten) leidde tot een retentie van 50%, een percentage dat niet significant verschilt van dat van de raadmethode. Het leren van woorden met behulp van de raadmethode leidt dus níet tot een hogere retentie dan het leren van woorden met behulp van de geefmethode, zoals op grond van de theorie werd aangenomen; de retentie is namelijk vergelijkbaar. Zelfs wanneer bij de raad-

methode de (weinige) fout geraden woorden buiten beschouwing worden gelaten, is de raadmethode nog niet beter dan de geefmethode.

Wanneer we de bovengenoemde resultaten combineren met de hoeveelheid door de leerlingen aan het leren bestede tijd, dan ontstaat het beeld dat geschetst is in figuur 1.

Duidelijk zichtbaar in deze figuur is dat de raadmethode (C) aanzienlijk meer tijd vraagt (27% meer) dan de geefmethode (D), een verschil dat significant is. Als we dit gegeven combineren met het feit dat de retentie van de beide methoden vergelijkbaar is, dan kunnen we concluderen dat het leerrendement van de geefmethode hoger is dan dat van de raadmethode: per geleerd woord vraagt de geefmethode ongeveer 25% minder tijd dan de raadmethode.

Belangrijkste conclusies

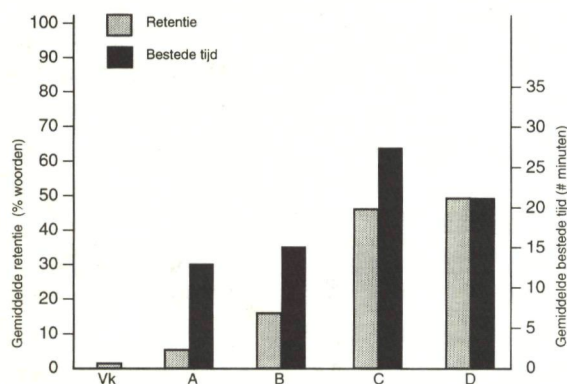
De belangrijkste conclusies van de experimenten zijn:

1. De aanwezigheid van een context bij het leren heeft inderdaad een positief effect op het onthouden. Het verdient om die reden dan ook aanbeveling om woorden aan te bieden en te laten inprenten in een context, dat wil zeggen een zin of, nog liever, een tekst. Het leren van woorden in een tekst kost overigens meer tijd dan het leren van woorden in zinnen, maar daar staat tegenover dat de *kwaliteit* van de woordkennis mogelijk beter is, dat teksten motiverender kunnen zijn, dat meer (andere) woorden worden herhaald, en dat tegelijkertijd tekstbegrip kan worden getraind.
2. De raadmethode leidt, in tegenstelling tot de verwachting, niet tot beter onthouden dan de geefmethode; de retentie is namelijk vergelijkbaar. De raadmethode kost echter wel meer tijd dan de geefmethode, waardoor het woordverwervingsrendement lager is. Wanneer de efficiëntie van het woordverwervingsproces vooropstaat, verdient de geefmethode dan ook de voorkeur boven de raadmethode. Een bijkomend voordeel van de geefmethode is dat de didactische procedure eenvoudig is en geen bijzondere eisen stelt aan het materiaal (bijv. met betrekking tot de pregnantie).

Slotopmerkingen

Tot slot wil ik, om misverstanden te voorkomen, nog twee opmerkingen maken:

1. De conclusie dat woorden beter in een context geleerd kunnen worden dan 'los' betekent niet dat het *inprenten (!)* van losse woorden altijd moet worden afgewezen. Wanneer woorden eerst in een context zijn aangeboden en wanneer aan die context de nodige aandacht is besteed, kan het inprenten van losse woorden – bij voorkeur met behulp van woordkaartjes en/of de 'handcomputer' (vgl. Mondria & Mondria-de Vries 1991, 1993, 1997) – namelijk een hele praktische methode zijn. Van *contextloos leren* is in dat geval geen sprake doordat de oorspronkelijke context bij het 'contextloos inprenten' als het ware zal 'meeresoneren'.
2. De conclusie dat de raadmethode als woordverwervingsmethode minder efficiënt is dan de geefme-



figuur 1: Gemiddelde retentie en gemiddelde bestede tijd, per conditie (Vk = Voorkennis; A = Raden; B = Raden + verifiëren; C = Raden + verifiëren + inprenten [raadmethode]; D = Inprenten [geefmethode])

Bijlage 1

Materiaalvoorbeelden experiment 1

Conditie 1: contextloze lijst / geefmethode

een kemer = een bril

Conditie 2: middelpregnante zin / geefmethode

Mijn vader draagt sinds zijn veertigste een °kemer. - bril

Conditie 4: middelpregnante zin / geefmethode

Mijn ogen worden slecht: ik ben aan een °kemer toe. - bril

Conditie 6: tekst / geefmethode

Vandaag was ik erg blij, omdat de °geubel de hele klas mee naar het museum zou nemen. Het is hartstikke leuk om met z'n allen zo uit te gaan. Jammer dat de °geubel, hoewel ze heel aardig is, het niet vaker wil doen.

We gingen per °kriep van onze °anse naar het museum. Omdat de °kriep niet voor de °anse had kunnen parkeren, moesten we de straat oversteken. De °geubel zei dat we in rijen van twee moesten gaan staan, elkaar de °prunk moesten geven en vooral goed moesten oppassen. Ik was daar niet zo blij mee, want ik stond naast mijn beste vriend Arie die heel dik is en altijd iets aan het °larsen is, en het is niet zo prettig zijn °prunk vast te moeten houden. Ik mag Arie graag, maar hij heeft altijd vette of kleverige °prunken, dat hangt af van wat hij aan het °larsen is. Vandaag had ik geluk: hij had droge °prunken.

'Wat °lars je daar, Arie?' vroeg ik. 'Droge koekjes,' antwoordde hij en de kruimels vlogen me in het gezicht. [Enz.]³

Betekeningen van bovenstaande doelwoorden

een anse	=	een school
een geubel	=	een juf(frouw)
een kriep	=	een bus (in de betekenis 'vervoermiddel')
larsen	=	eten
een prunk	=	een hand

Toelichting

De doelwoorden zijn gemarkeerd met een °.

Bijlage 2

Materiaalvoorbeeld experiment 2

conditie D: geefmethode

Deux baigneurs qui ne savaient pas nager sont allés trop loin

badgasten konden zwemmen

dans la mer et se sont noyés. - zijn verdronken

Toelichting

Het doelwoord is onderstreept en van contextwoorden waarvan de algemene bekendheid twijfelachtig is, is de vertaling onder het betreffende woord vermeld.

thode betekent uiteraard niet dat raden heeft afgedaan. Raden blijft namelijk heel belangrijk als *compensatiestrategie*, want een leerling zal altijd onbekende woorden tegenkomen en niet altijd zal hij de gelegenheid hebben om die in een woordenboek op te zoeken. Verder kan raden – nog steeds – een bijdrage leveren aan de (incidentele) *verwerving* van nieuwe woorden, alleen moet het leereffect van raden niet overschat worden. Wie de kans op het onthouden van geraden woorden wil vergroten, doet er dan ook

goed aan het raden telkens te laten volgen door verifiëren. Die relatief geringe extra tijdsinvestering doet de kans op onthouden namelijk duidelijk toenemen en tevens wordt de beklijving van fout geraden betekenissen erdoor tegengegaan. Wie de kans op het onthouden van geraden woorden echter substantieel wil vergroten, zal naast een verificatiefase ook een inprentingsfase moeten toevoegen, ofwel er anderszins, bijvoorbeeld via een oefenfase, voor moeten zorgen dat de retentie wordt verhoogd.

Noten

- 1 Van een (pilot)experiment dat aan de hier beschreven experimenten voorafging, heb ik reeds eerder in dit blad verslag gedaan (Mondria & Wit-de Boer 1989).
- 2 Na deze open toets werd ook nog een (contextloze) meerkeuzetoets afgenomen, maar omdat deze voor het verdere verslag geen toegevoegde waarde heeft, laat ik die hier buiten beschouwing.
- 3 De tekst is een bewerking van een verhaal uit Sempé & Goscinny (1981).

Literatuur

- Mondria, J.-A., *Vocabulaireverwerving in het vreemde-talenonderwijs. De effecten van context en raden op de retentie*, Academisch proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen, 1996.
- Mondria, J.-A., & S. Mondria-de Vries, *Woorden leren met de 'handcomputer'*. Praktijkverslag van een leerexperiment met een bijzonder woordkaartjes-systeem, in: *Levende Talen* 465 (1991), 458-461.
- Mondria, J.-A., & S. Mondria-de Vries, *Woorden leren met woordkaartjes en/of de*

'handcomputer'. Enkele toepassingsmogelijkheden, in: A. Toussaint-Dekker (red.), *Congressbundel 'Verder met Frans'*, 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum, 1993, 110-118.

- Mondria, J.-A., & S. Mondria-de Vries, *Het leren van woorden in het vreemdetalenonderwijs. Toepassingen voor het studiehuis*, Tilburg: MesoConsult, 1997.
- Mondria, J.-A., & M. Wit-de Boer, *Woorden leren door raden? De invloed van context op het raden en onthouden van woorden*, in: *Levende Talen* 443 (1989), 497-500.
- Schouten-van Parreren, M.C., *Woorden leren in het vreemde-talenonderwijs*. Apeldoorn: Van Walraven, 1985.
- Schouten-van Parreren, M.C., *Nieuwe perspectieven op de didactiek van de woordenschatverwerving*, in: *Levende Talen* 416 (1986), 618-625.
- Sempé, J.-J., & R. Goscinny, *Hoe kleine Nicolaas zijn vrije tijd doorbrengt* (vertaling door C. van Splunteren van *Les récrés du petit Nicolas*), Amsterdam: Peter van der Velden, 1981.

Jan-Arjen Mondria



Promoveerde in 1996 op het proefschrift *Vocabulaireverwerving in het vreemde-talenonderwijs* en publiceerde onlangs, samen met Siebrich Mondria-de Vries, *Het leren van woorden in*

het vreemdetalenonderwijs. Toepassingen voor het studiehuis (MesoConsult, Tilburg). Hij studeerde aan de Rijksuniversiteit Groningen (RUG) Franse taal- en letterkunde en Toegepaste taalkunde, en was daarna achtereenvolgens werkzaam als docent Frans in het voortgezet onderwijs, en als assistent in opleiding, docent toegepaste taalkunde en docent studietoelagen aan de RUG. Hij is nu projectmedewerker Schrijfvaardigheid en COO aan de RUG en eindredacteur van *Levende Talen*. Adres: Ludemaborg 58, 9722 WE Groningen.